



Facultad de
Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO ACADÉMICO 2020-2021

LA PERVIVENCIA DE LA INFANTILIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: LOS MATERIALES CURRICULARES COMO EVIDENCIA

THE PERSISTENCE OF CHILDISHNESS IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION: CURRICULAR MATERIALS
AS AN EVIDENCE

Autora: Lucía Martínez Gutiérrez

Director: Jesús Romero Morante

Julio 2021

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

Resumen

Los libros de texto son un material curricular con gran presencia y tradición en la institución escolar y, por lo tanto, en Educación Infantil. En estos recursos didácticos destinados a dicha etapa suele encontrarse con frecuencia la denominada infantilización. En este contexto, el presente Trabajo de Fin de Grado pretende detectar dicho sesgo en cuatro libros de texto pertenecientes al proyecto *¡Cuánto sabemos!* de la exitosa editorial Santillana destinados al alumnado de 4 y 5 años. Para ello, se ha centrado la atención en las categorías de contenido temático, vocabulario, imágenes y actividades, concretadas en varios ítems presentes en la tabla que ha guiado el proceso analítico. Los resultados obtenidos a través de la misma y su posterior discusión han puesto de manifiesto la gran presencia de la infantilización en todos los cuadernillos seleccionados. En conclusión, dicho suceso no debe ser desconsiderado, ya que se encuentra estrechamente vinculado y condiciona la comprensión del entorno social, el desarrollo individual y el desempeño de la participación ciudadana.

Palabras clave

Educación Infantil, material curricular, libros de texto, infantilización.

Abstract

Textbooks are a curricular material with a great presence and tradition in the school institution and, therefore, in Early Childhood Education. In these didactic resources aimed at this stage, the so-called childishness is often found. In this context, this Final Degree Project aims to detect this bias in four textbooks belonging to the project of Santillana *¡Cuánto sabemos!* destined at 4 and 5 year old students. For this purpose, attention has been focused on the categories of thematic content, vocabulary, images and activities, which have been specified in several items in the table that has guided the analytical process. The results obtained through this study and their subsequent discussion have revealed the strong presence of childishness in all the selected textbooks. In conclusion, this fact should not be disregarded because it is connected and conditions the understanding of the social environment, individual development and citizen participation.

Key words

Early Childhood Education, curricular material, textbooks, childishness.

ÍNDICE

1. Introducción y justificación	1
2. Marco teórico	5
2.1 El libro de texto, sus orígenes, permanencia y relación con las TIC	5
2.2 La problemática del libro de texto	7
2.3 Valores, estereotipos y sesgos: la infantilización	14
3. Objetivos.....	18
4. Decisiones metodológicas	19
5. La infantilización en los materiales curriculares de Educación Infantil. Resultados y discusión de los mismos.....	27
5.1 Contenido temático	27
5.2 Vocabulario	31
5.3 Imágenes	32
5.4 Actividades.....	35
5.5 Discusión de los resultados.....	36
6. Conclusiones	42
7. Bibliografía.....	44
8. Anexo.....	46

1. Introducción y justificación

El presente Trabajo de Fin de Grado se va a centrar en el análisis de cuatro libros de texto de la etapa de Educación Infantil de la editorial Santillana pertenecientes al proyecto editorial *¡Cuánto sabemos!* Concretamente, el estudio se llevará a cabo sobre los libros de texto titulados *La vuelta al mundo*, *El castillo*, *La bruja* y *Los piratas*, siendo los dos primeros materiales destinados al alumnado de cinco años, mientras que los restantes se encuentran orientados a los alumnos¹ de cuatro años. Dicho proceso centrará la atención en la presencia de la infantilización en los recursos educativos mencionados.

El libro de texto es un recurso perteneciente a un robusto y afianzado mercado que ha incrementado sus ventas de forma exponencial, llegando a triplicar su producción en siete años (Martínez Bonafé, 2008). En España, se ha podido observar esa misma tendencia dado que la venta de libros de texto no universitarios supone la mayor fuente de ingresos de los diferentes subsectores del mercado editorial (CEDRO, 2020). Asimismo, es importante tener en cuenta que dicho recurso ha conseguido mantenerse estable a lo largo de la historia en el contexto escolar, aunque ha sufrido cambios y modificaciones, llegando a aparecer los libros digitales (Braga & Belver, 2016).

A pesar de no ser un recurso obligatorio en la escuela, así lo perciben los maestros, alumnos y sus familias (Martínez Bonafé, 2008). Concretamente, el docente suele confiar en que el libro de texto le servirá de gran ayuda en su labor profesional. Sin embargo, promueve la pérdida de autonomía al producirse una clara división entre la planificación y la puesta en práctica que,

¹ De acuerdo con las indicaciones de la Real Academia Española, en estas páginas se utilizará el masculino gramatical genérico para designar a todas las personas, sea cual sea su sexo. Esta decisión se adopta con el único fin de simplificar la expresión y facilitar su lectura. No representa ninguna concesión al sexismo lingüístico, que reprobamos.

inevitablemente, desemboca en la desprofesionalización. De esta manera, el maestro no tiene la capacidad de decidir determinados elementos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje tales como los contenidos y la presentación de los mismos o las actividades que deben de realizar los alumnos. No obstante, este hecho no es vivido por los docentes de manera angustiosa, por el contrario, consideran que las decisiones tomadas en el libro de texto no deben de ser sometidas a crítica y reflexión. El profesorado encuentra en este recurso un sentimiento de seguridad, así como la certeza de encontrarse frente a una buena práctica profesional (López Hernández, 2007).

La visión de los docentes respecto a dicho material parece peligrosa dado que los libros de texto transmiten una única realidad, la cual puede estar mejor o peor construida, pero, en todo caso, desconsideran diversas visiones, así como las diferencias sociales y culturales de los alumnos (Martínez Bonafé & Rodríguez Rodríguez, 2010; citado en Braga & Belver, 2016, p. 202). En este mismo sentido, se deben tener en cuenta los contenidos que se encuentran presentes en los mismos puesto que, como menciona Apple (1993), los libros de texto son el producto de conflictos, compromisos y acciones culturales, políticas y económicas. Estos recursos escolares no se encuentran conformados por contenidos de carácter neutro, sino que, por el contrario, dicha selección responde a intereses de determinadas personas y se encuentran inmersos en relaciones de poder entre diversas etnias, clases, sexos y religiones (Apple, 1993). Esta selección se convierte en el currículum real que se lleva a la práctica en sus diferentes ámbitos (Braga & Belver, 2016). Durante dicho proceso se puede observar que se desarrollan varias estrategias curriculares incorrectas que promueven discursos discriminatorios en la escuela tales como la exclusión, la desconexión, la tergiversación o la infantilización. Esta última estrategia, la cual será el centro de análisis en los libros de texto seleccionados en el presente Trabajo de Fin de Grado, puede ser llevada a cabo a través de la waltdisneyización y el currículum de turistas. Los libros de texto de Educación Infantil emplean con frecuencia ambos tipos, evitando, de esta manera, que los niños comprendan la sociedad y sus problemas reales (Torres, 2008). Asimismo,

esta moratoria de la realidad les priva de la participación que les corresponde como ciudadanos (Romero & Luis, 2005).

Parece imprescindible que los maestros sean conscientes de todo lo mencionado, así como que desarrollen la capacidad de analizar los libros de texto, comprendiendo las consecuencias de las decisiones tomadas en los mismos y las desprendidas de la elección de emplear dicho recurso. De esta manera, se podrá promover una mejor elección de los recursos didácticos por parte de los docentes. Considero que el análisis realizado en este trabajo puede ser un excelente recurso para que los maestros puedan observar y ser conscientes de diferentes elementos presentes en los libros de texto, especialmente los relacionados con el infantilismo, que a primera vista parecen estar ocultos, pero que condicionan la educación de los alumnos.

Personalmente, como futura docente considero fundamental e imprescindible el desarrollo de la capacidad analítica de los libros de texto, dada la arraigada presencia, aceptación y uso de los mismos en el contexto escolar, llegando a ser capaz de observar determinados elementos que no suelen ser cuestionados. Además, creo firmemente que el análisis realizado es una gran fuente de aprendizaje a la hora de reconocer las incorporaciones superficiales y aditivas de las culturas silenciadas que, aunque puedan engañar, en realidad no suponen un gran avance. Concretamente, me parece muy necesaria la realización de ese análisis para evitar reproducir la infantilización explicada por Torres (2011) y sus consecuencias. En definitiva, estoy totalmente de acuerdo con la afirmación de Braga y Berver (2016) sobre que el análisis de los libros de texto proporciona una gran cantidad de posibilidades en la formación inicial de los docentes.

Finalmente, describiré la estructura interna de este estudio. A continuación de esta introducción se encuentra el marco teórico, el cual se asienta en literatura relevante sobre el libro de texto y la infantilización. Posteriormente, se encuentran detallados los objetivos y las decisiones metodológicas en las que se va a centrar el análisis de los libros de texto seleccionados. En último lugar, se pueden observar los datos cualitativos y la

interpretación de los mismos, terminando la presente investigación con las correspondientes conclusiones.

2. Marco teórico

2.1 El libro de texto, sus orígenes, permanencia y relación con las TIC

A pesar del gran uso y presencia del libro de texto en el contexto escolar resulta difícil elaborar una definición de dicho término, ya que no es estable ni exacto (Johnsen, 1996). Como consecuencia de ello, diversos autores han puesto sus esfuerzos en conceptualizar este material curricular. Varios de ellos describen al libro de texto como un producto editorial diferenciado y peculiar (Escolano, 1997; Gimeno, 2012; citado en Braga & Belver, 2016, p. 200). Por otro lado, Martínez Bonafé (2008) aporta una definición bastante completa de dicho término describiéndolo como un recurso material específico de la actividad de enseñanza en las aulas de las instituciones formales de educación, empleado tanto por los docentes como por el alumnado. Asimismo, afirma que se trata de un producto pensado, diseñado, elaborado, editado, vendido y adquirido con un fin educativo dentro de una institución. A todo ello, le añade que la organización interna de los mismos suele presentarse dividida en disciplinas descritas en el currículo.

El libro de texto tiene su origen en la pedagogía desarrollada en los monasterios de la Edad Media, que posteriormente se institucionalizó por parte de diferentes órdenes religiosas (Martínez Bonafé, 2008). En sus inicios, este material se encontraba destinado en exclusiva a la formación de los alumnos pertenecientes al clero o a la nobleza. Sin embargo, a finales del siglo XVIII en Francia y a comienzos del XIX en España, gracias al desarrollo del cuerpo de profesores, la toma de la función educativa por parte del Estado y la regulación institucional del sistema de enseñanza, se generalizó el uso del libro de texto (García & Beas, 1995). De esta manera, pasó de considerarse un recurso elitista a ser parte esencial de la “educación de las masas”.

Esta tendencia se ha visto reafirmada en los últimos años. Cabe destacar el hecho de que el libro de texto se encuentra ubicado dentro de un mercado bastante afianzado, e incluso en crecimiento (Peirats et al., 2016). En relación con ello, resulta interesante destacar que en el año 2019 el libro de texto no universitario supuso el 33,9% del total de las ventas del mercado editorial, siendo este el sector con mayor volumen de ingresos, concretamente 819,8 millones de euros (CEDRO, 2020).

A pesar del desarrollo de las TIC, el libro de texto se mantiene en las aulas, aunque conviviendo con dichas alternativas, lo cual se puede deducir de su gran facturación y del sistema de préstamos y reutilización establecido en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (San Martín & Peirats, 2018). Además, los docentes han desarrollado confianza hacia este material, llegando a considerarlo casi obligatorio y como una ayuda imprescindible en su labor profesional (García & Beas, 1995). Otra ventaja que encuentran en este recurso es la función de guía tanto para su propia labor profesional como para el aprendizaje del alumnado (Picón et al., 2013). De esta manera, los maestros siguen decantándose por este material en detrimento de las nuevas tecnologías (Parcerisa, 2009). Por lo tanto, se ha podido observar que las TIC no han sido capaces de producir dicha renovación en la pedagogía tradicional (Area, 2004; Cabero, 2004; citado en Picón et al., 2013, p. 92). Como consecuencia de este hecho, se aprecia la inexistencia de un cambio metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Picón et al., 2013).

Este resulta ser un tema bastante complejo, ya que el libro de texto es un instrumento que ha quedado obsoleto, si nos atenemos a la mayor potencialidad educativa de otro tipo de materiales. Por lo tanto, podría afirmarse que su mantenimiento se debe a otro tipo de intereses (Martínez Bonafé, 2002). Sin embargo, como comenta Echeverri (2008), aunque las tecnologías se mantengan supeditadas a los libros de texto, sin producirse una integración de los diferentes materiales, causando la denominada fragmentación escolar en términos de recursos y medios (Picón et al., 2013), las TIC irán ganando cada vez más protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual tendrá grandes repercusiones. No obstante, resulta imprescindible tener en cuenta que

la introducción de las TIC no garantiza por sí misma ninguna revolución en las prácticas de aula (Romero, 2001). Para ello, estos recursos deben promover un cambio con relación a qué y cómo se enseña y cuál es la función asignada tanto al maestro como a la escuela en la sociedad del futuro (Hargreaves, 2003; Pérez, 2007; Sancho, 2006; citado en Picón et al., 2013, p. 92; Fernández Enguita, 2018).

2.2 La problemática del libro de texto

Antes de comenzar con las limitaciones que se encuentran presentes en los libros de texto, parece necesario aclarar las funciones que desarrollan. Siguiendo a Puelles (2000) y a Torres (1994) se pueden diferenciar tres. En primer lugar, estos materiales llevan a cabo una selección cultural concreta, es decir, transmiten una determinada visión de la realidad, la cual sirve de representación del considerado saber oficial. De esta manera, se percibe a los libros de texto como fuentes de información legítima, que transmiten una serie de valores, llevando a cabo un proceso de inculturación de los ciudadanos pertenecientes a las nuevas generaciones (Puelles, 2000; Torres, 1994; citado en Braga & Belver, 2016, p. 201). En segundo lugar, esa selección se convierte en el currículum real en todas sus dimensiones. Los libros de texto llevan a cabo un proceso de selección de contenidos y objetivos encaminados a la reproducción social (Escolano, 1997; citado en Braga & Belver, 2016, p. 202). Asimismo, establecen la forma en la que se debe organizar el conocimiento y las habilidades, y cómo deben de ser transmitidos (Martínez Bonafé, 2002). Finalmente, se considera a este tipo de material como un producto de consumo insertado en los procesos de producción y comercialización (Puelles, 2000; Torres, 1994; citado en Braga & Belver, 2016, p. 201-202).

Todo ello tiene evidentes consecuencias. Por un lado, se produce una clara división entre el nuevo conocimiento a adquirir y construir con la experiencia

previa del alumno (Martínez Bonafé, 2008). En esta misma línea, tampoco se consideran sus intereses, sino que el alumno se encuentra sustituido por un lector modelo, es decir, un estereotipo del aprendiz pasivo que solamente se dedica a leer, memorizar y reproducir (Mahamud & Badanelli, 2016; citado en Bel & Colomer, 2018, p. 6). Parece obvia la dificultad de poder partir de los intereses, experiencias y conocimientos previos del alumnado cuando el docente no tiene la posibilidad de realizar esa selección cultural. Por lo tanto, como afirma Martínez Bonafé (2002), los libros de texto no pueden ser constructivistas. De esta manera, el estudiante se encuentra inmerso en una relación alienada con el conocimiento, ya que este comprende que debe buscar fuera de lo que ya sabe y ha experimentado, promoviendo una deslocalización del saber. Este fenómeno sitúa al alumnado muy lejos de aquel conocimiento que permite aprender y proporciona autonomía, el cual se encuentra relacionado con las situaciones de la vida cotidiana. Por el contrario, en los libros de texto el conocimiento se presenta a través de un currículum fragmentado en disciplinas, lo cual establece una clara división entre los problemas sociales y su respectiva investigación crítica en la escuela (Martínez Bonafé, 2002). Además, posee un carácter estático, cerrado y acabado (Martínez Bonafé, 2008). Por ello, suele ser aceptado por los docentes sin previa reflexión, los cuales se limitan a aplicar y transmitir dichos contenidos sin tener en cuenta factores tan importantes como el medio, el proceso de planificación y el desarrollo de la propia enseñanza (López Hernández, 2007). Los alumnos, por su parte, tampoco tienen la posibilidad de realizar una reconstrucción crítica del conocimiento, ni mucho menos vivir cierta incertidumbre en relación con el mismo (Martínez Bonafé, 2008).

Tampoco se puede desconsiderar el hecho de que los libros de texto se caracterizan por una mirada universalista y enciclopédica tanto de la cultura como del conocimiento, reduciéndolos a los presentados por el propio libro, sin tener en cuenta las diferentes realidades sociales, de género, nacionales, étnicas, etc. (Martínez Bonafé, 2008). Todo ello, deriva en un aprendizaje muy uniforme centrado en una única visión de la realidad cultural, la cual solamente tiene en cuenta a un tipo de alumnado estándar y, por lo tanto, desconsiderando

a otros estudiantes que poseen diferencias sociales y/o culturales (Martínez Bonafé & Rodríguez Rodríguez, 2010; citado en Braga & Berver, 2016, p. 202). De esta manera, los libros se han establecido como una herramienta de reproducción cultural y social (López Hernández, 2007). En este contexto, resulta realmente interesante tener en cuenta la aportación de Apple (1986) en la que expresa que, cuando los libros de texto son los que dominan el currículum, la decisión de ignorar este hecho supondría vivir en un mundo sin conexión con la realidad (Apple, 1986; citado en López Hernández, 2007, p. 4).

Como se viene comentando, los libros de texto realizan una selección cultural y del conocimiento. Sin embargo, sería un error pensar que el resultado de ese proceso es neutro, puesto que la selección se realiza en base a una serie de actividades, conflictos y compromisos de diferente índole entre los que destacan los económicos, los culturales y los políticos. El conocimiento que en estos libros se presenta como legítimo es el producto de relaciones de poder y de luchas entre diferentes grupos religiosos, sexos, etnias y clases. Como consecuencia de ello, se debe tener clara la estrecha relación que une a la educación con el poder. Tampoco se debe olvidar que los textos de dichos libros no tienen el simple objetivo de transmitir información, sino que han sido escritos por personas con determinados intereses (Apple, 1993). Estos se asientan en la tradición selectiva, es decir, una selección parcial que posee una visión específica de cómo es el conocimiento y la cultura y que, al mostrar esa concepción, oculta otras (Williams, 1961; citado en Apple, 1993, p. 112). Al respecto, parece sorprendente cómo desde las instituciones educativas se valora en estos materiales la concreción y la objetividad, creyendo firmemente que el saber es algo acabado que no requiere reflexión sobre el mismo (López Hernández, 2007). La percepción docente que encontró esa misma autora en los resultados de su investigación sobre que el conocimiento no se crea ni interpreta, sino que se encuentra predeterminado y que, por lo tanto, la única acción posible es la transmisión, entra en contradicción con la realidad y, por ello, puede ser peligroso.

Ante esta realidad, los docentes no encuentran muchas opciones de elección, puesto que, aunque aparentemente existe a disposición del contexto

escolar una variada oferta por parte de diferentes editoriales, todos los libros muestran de la misma manera contenidos muy similares (Martínez Bonafé, 2008). Asimismo, el mercado del libro de texto ha sufrido una reducción de la variedad, debido a la concentración empresarial y a la estructura de control curricular. De esta manera, se puede afirmar que el sector de los libros de texto es un oligopolio (García & Beas, 1995). Según el Ministerio de Educación y la Asociación de Editores, las editoriales Anaya y Santillana compiten por el consumo mayoritario. Además, estas dos empresas se encuentran muy cerca de controlar la mitad de la producción de libros de texto (Martínez Bonafé, 2008). Asimismo, no hay indicios de un inminente cambio en esta tendencia, ya que los actuales libros de texto poseen la misma estructura desde hace muchos años, lo cual se debe a varios factores. En primer lugar, los libros de texto no han cambiado porque el currículo tampoco ha sufrido grandes transformaciones. Además, las editoriales dotan a sus libros de un claro carácter conservador tanto por motivos económicos, dado que se ahorran costes, como por las políticas legislativas basadas en el mantenimiento de los libros durante cuatro años consecutivos (Martínez Bonafé, 2002). En este contexto, tampoco se puede desconsiderar la economía política del libro de texto explicada por Apple (1993). Este término hace referencia a la retroalimentación ejercida entre las editoriales y la cultura profesional docente. De esta manera, los libros de texto condicionan la práctica docente al fomentar una metodología didáctica concreta, y a su vez la metodología didáctica más arraigada en la cultura escolar determina las ventas de las editoriales. A todo ello, se suma el hecho de que los editores que desean obtener éxito tienden a no realizar innovaciones, manteniendo el statu quo en cada materia (Johnsen, 1996). En aquellos casos en los que se producen cambios en estos materiales curriculares se deben, no a la dinámica pedagógica y cultural, sino a innovaciones impuestas por la Administración (García & Beas, 1995).

Los docentes tienen la capacidad de elegir entre los similares productos ofertados por las editoriales. Sin embargo, al seleccionar uno de ellos, pierden la posibilidad de crear su propio material, pudiendo elegir los contenidos a tratar y cómo presentarlos, lo cual pasa a ser realizado por la editorial elegida.

No obstante, es el alumno el que se encuentra en la situación más desfavorecida debido a que no posee la capacidad de elección de un libro u otro y, por lo tanto, la de decidir qué desea aprender, solamente se puede limitar a acatar la realidad que se presenta como única en el libro que su maestro consideró como la mejor opción (Martínez Bonafé, 2002). En este contexto, es importante tener en cuenta que la producción del libro de texto se encuentra orientada al consumo, en vez de a la diversidad de gustos y orientaciones de sus consumidores (García & Beas, 1995).

A pesar de ello, los docentes tienden a elegir este tipo de material curricular para desarrollar su labor profesional en lugar de otros que les proporcionan un mayor grado de autonomía (Parcerisa, 2009). Por ello, parece necesario tener en cuenta las razones que les llevan a la toma de dicha decisión. Un motivo bastante comprensible es que muchos docentes deben asumir varias áreas curriculares y, con el objetivo de ahorrar tiempo, se decantan por este tipo de material, ya que les proporcionan los contenidos, objetivos y actividades de manera predeterminada (Martínez Bonafé, 2002). Sin embargo, este suceso no es exclusivo del profesorado que se debe hacer cargo de varias asignaturas, sino que, en general, los docentes suelen buscar ayuda en este recurso para el desempeño de su labor profesional (López Hernández, 2007). Además, se trata de un material muy asentado en el contexto educativo, ya que desde el esquema tradicional resulta un recurso obligatorio (Martínez Bonafé, 2008). Todas estas razones puede que sean las que sustenten la normalidad del libro de texto en la institución educativa que explica Martínez Bonafé (2002), en la que lo extraño es la ausencia del mismo.

Sin embargo, como comenta López Hernández (2007), la utilización de los libros de texto tiene serias consecuencias tanto en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje como en la labor profesional de los maestros. En primer lugar, el docente sufre una pérdida de autonomía al emplear el libro de texto, ya que se limita a acatar los contenidos, objetivos, actividades y pruebas de evaluación que se presentan en el mismo (López Hernández, 2007). Todo ello, hace que los procesos de planificación y reflexión en los docentes sean totalmente innecesarios (Martínez Bonafé, 2002). Esta actitud profesional, muy

alejada del proceso de crítica a la cultura seleccionada, se encuentra vinculada con el enfoque técnico del currículum descrito por Trillo (1994). Este se encuentra definido por emplear en todo momento el libro de texto, el cual es diseñado por expertos, mientras que los docentes se limitan a reproducirlo sin preguntarse los motivos de las decisiones tomadas en el mismo y los fines que se pretenden conseguir. Además, los docentes conciben a la cultura transmitida como un conjunto de verdades estáticas y dadas de antemano por una serie de expertos. Por ello, se limitan a desempeñar una función orientada a la resolución mecánica de los problemas. Asimismo, se centra en el rendimiento académico y en la eficacia considerando a la realidad educativa como uniforme, así como a los procesos de enseñanza-aprendizaje como observables, medibles y externos (Trillo, 1994).

La pérdida de autonomía profesional que sufren los docentes se encuentra asociada con el control que estos recursos ejercen. Como describe Johnsen (1996), múltiples investigaciones han puesto de manifiesto el poder de control que poseen los libros de texto en el aula, aunque se puede observar una variación en función de la asignatura. En esta misma línea, Gimeno (1988) afirma que los materiales han sido siempre una manera de controlar el currículum y la actividad que tiene lugar en la escuela (Gimeno, 1988; citado en López Hernández, 2007, p. 4). A estos autores se les suma Martínez Bonafé (2002) apoyando el término “dictadura del libro de texto”, el cual hace referencia a una política de control llevada a cabo en el currículum y sobre el mismo, así como en la práctica del propio maestro. Este es un fenómeno del que son conscientes los alumnos puesto que estos aprenden el “código de seguridad”, es decir, descubren que el material establece diariamente qué hay que hacer y qué es lo que viene a continuación. También, resulta importante tener en cuenta que los libros de texto producen un efecto ortopédico, ya que fijan los límites en relación con los contenidos, actividades, tiempos y demás elementos, así como controlan la manera en la que los alumnos, docentes y familias se mueven por dichos límites preestablecidos. Por ende, se podría confirmar que el libro de texto interviene igual que el panóptico de Bentham, es decir, se comporta como un artefacto que posee una posición privilegiada respecto a la vigilancia de aquello

que debe ser normal en la institución educativa. A modo de conclusión, según este autor, el recurso del libro de texto se encuentra estrechamente vinculado con una escuela socialmente programada, una escuela panóptica (Martínez Bonafé, 2002).

El control técnico acontecido en la labor educativa del profesorado se ha materializado en la separación de la planificación de la práctica, ya que no son los propios docentes quienes llevan a cabo dicho proceso de programar, sino que esa tarea se le concede a una serie de expertos (Martínez Bonafé, 1991). Se concibe como un asunto de científicos académicos muy alejado de las funciones docentes, los cuales se deben limitar a aplicar teorías externas de manera rutinaria (Martínez Bonafé, 2008). Por ello, los maestros se ven inmersos en el término “alienación del profesor y sus productos” descrito por Levin (1980), viéndose expropiados de su propio control como profesionales (Martínez Bonafé, 2008). De esta manera, se elimina en el maestro la necesidad de pensar (Parcerisa, 2009). Por lo tanto, la única función que el libro de texto asigna a los docentes es la de transmitir contenidos. El docente que emplea este recurso ha aceptado previamente dicha tarea, con el consecuente riesgo de limitarse a llevar a cabo una labor profesional mecánica, repetitiva y descontextualizada. Es importante advertir esto último, pues el hecho de no tener en cuenta el entorno –una dolencia que aqueja a los libros de texto y que suele traducirse en la inexistente relación de la información transmitida con la vida cotidiana de los menores– constituye otro elemento desprofesionalizador para los docentes (López Hernández, 2007). En definitiva, el libro de texto es un recurso que emplea el docente para acercar a los alumnos al currículum. Sin embargo, es el propio maestro el que termina conducido por dicho texto, cuyo resultado es la desautorización cultural, intelectual y profesional del mismo (Martínez Bonafé, 2002).

Los libros de texto también tienen consecuencias en la relación entre los docentes, dado que al poseer una estructura definida y cerrada los maestros no tienen la necesidad de reunirse para llegar a acuerdos (López Hernández, 2007; citado en López Hernández, 2007, p. 3). Por ende, estos materiales determinan la relación profesional tanto pedagógica como social del profesorado,

normalmente anulando esas interacciones. Asimismo, la relación entre maestro y alumno también se encuentra mediatizada por el libro de texto (Martínez Bonafé, 2008).

En definitiva, el libro de texto posee importantes insuficiencias. Entre estas, destaca la consideración de la enseñanza como un proceso asentado en la sistematización y la fragmentación del conocimiento, promoviendo la dependencia entre estos, y como consecuencia su simplificación. A pesar de todo ello, el libro de texto se sigue promoviendo y solicitando a través de la gratuidad del mismo sin cuestionar ni su conveniencia ni su calidad (Martínez Bonafé, 2002).

2.3 Valores, estereotipos y sesgos: la infantilización

Los libros de texto realizan una selección y representación de la ciencia y la cultura para ser mostrada a los alumnos, evidenciando una serie de ideologías, valores y estereotipos presentes en la sociedad (Braga & Belver, 2016). Concretamente, en estos materiales se encuentran presentes cuestiones ético-morales tales como el carácter nacionalista-estatalista, racista, anti-ruralidad, pro-industriales, eurocéntricos, no reconocedor de la vejez y de la infancia, entre otros (Martínez Bonafé, 2002). A todo ello, Braga y Belver (2016) añaden la escasa o nula presencia de la discapacidad. Tampoco se puede desconsiderar la aportación de Martín (2006) en la que afirma que los libros de texto se caracterizan por incorporar el sexismo, aunque de manera implícita.

En este contexto, parece imprescindible hacer mención a Torres (2011), ya que ha descrito una gran variedad de sesgos presentes en la institución escolar. Entre dichas intervenciones curriculares inadecuadas se encuentran la segregación, exclusión, culturas silenciadas, tergiversación, psicologización, infantilismo, etc. (Torres, 2011). Sin embargo, en este Trabajo

de Fin de Grado se centrará la atención en este último sesgo, puesto que será el que guíe el proceso de análisis.

El infantilismo es un sesgo muy común en los libros de texto destinados a la Educación Infantil. Se puede hacer una clara distinción dentro del mismo entre la waltdisneyización y el currículum de turistas. En primer lugar, el concepto de waltdineyzación se encuentra asentado en la creencia adulta de la necesidad de evitar que los niños sean conscientes de injusticias y desigualdades sociales, haciéndoles vivir en una especie de paraíso artificial e irreal similar a la fantasía. Para ello, emplean representaciones de la realidad y del conocimiento basadas en el abuso de personajes ficticios, de fantasía y animales antropomórficos (Torres, 2008). Este fenómeno se encuentra relacionado con las traducciones pedagógicas explicadas por Martínez Bonafé (2002), las cuales hacen referencia a simplificaciones y cambios de la cultura científica, obviando controversias y conflictos.

Este tipo de infantilización tiene como fin evitar estropear la bondad que caracteriza a la infancia, así como su inocencia, evitando hacerles sufrir de manera anticipada (Wood, 1998; citado en Romero & Luis, 2005, p. 419). Sin embargo, esta creencia adulta olvida por completo el hecho de que algunos niños son protagonistas de los problemas que se pretenden ocultar, así como también los observan en la vida cotidiana y en la televisión de manera simplista, fragmentada y tendenciosa (Steinberg-Kincheloe, 1997; citado en Romero & Luis, 2005, p. 422). Asimismo, parece necesario tener en cuenta que los niños comienzan a preguntarse tanto sobre su vida como sobre la de los demás, contextualizadas en una sociedad claramente injusta, por lo que desarrollan inquietudes sobre temas como la desigualdad social en su entorno local y a nivel global, la violencia y la problemática medioambiental. Además, es en esta edad en la que se comienzan a desarrollar actitudes y prejuicios sociales, de género, raciales y demás. De esta manera, la intención adulta de protección promueve la socialización acrítica (Romero & Luis, 2005).

Los materiales curriculares que presentan este sesgo contribuyen al incremento del consumo de la cultura de ocio de índole conservador, sexista,

racista, clasista, entre otros (Torres, 2008). Es muy importante evitar la presencia de este sesgo en los materiales escolares, puesto que el desarrollo individual no puede producirse de manera satisfactoria si no se lleva a cabo de manera simultánea con un proceso de apreciación reflexiva de las circunstancias, acciones y consecuencias que se encuentran en el mundo. De esta manera, los niños obtendrán las herramientas necesarias para la tarea de crear mundo (Romero & Luis, 2005). Otra razón por la que debería de evitarse este sesgo se resume en que es necesario mostrarles la realidad con el objetivo de proporcionarles una educación basada en la confianza y optimismo hacia las posibilidades de las personas, las cuales toman la esperanza como medio para superar los obstáculos. Sin embargo, para ello es imprescindible fomentar la capacidad de reflexión y análisis, así como el firme compromiso con la democracia y la justicia (Torres, 2011). Además, la infancia debe ser considerada como una etapa única inmersa en un continuo proceso de desarrollo y aprendizaje (Wood, 1998; citado en Romero & Luis, 2005, p. 424). En relación con ello, los adultos deben de buscar el equilibrio entre proveer seguridad y promover retos (Romero & Luis, 2005).

En segundo lugar, se encuentra el currículum de turistas, el cual se define por mostrar de manera trivial diferentes culturas basándose en típicos aspectos a conocer tales como el paisaje, la gastronomía, las vestimentas, las fiestas, entre otros. Todo ello, se representa con dibujos estereotipados muy similares a los que aparecen en televisión. Aunque sea muy común recurrir a los dibujos en el mundo infantil, es contraproducente ya que los niños son capaces de distinguir entre fotografías y dibujos, entendiendo que estos últimos nunca serán imágenes reales (Torres, 2008). Sin embargo, suele ser muy común que las personas pertenecientes a otras etnias solamente aparezcan dibujadas y no en imágenes reales. Lo mismo ocurre con las representaciones de hombres realizando tareas del hogar (Torres, 2011).

Es necesario tomar conciencia de las consecuencias de la infantilización que se encuentra presente en los libros de texto, así como en otros recursos, con el fin de ayudarles a comprender la sociedad y los problemas que tienen lugar en esta. Sin embargo, para ello resulta imprescindible cambiar la

visión de la infancia. Es necesario pensar en esta como sujetos de pleno derecho, educándoles desde edades tempranas como ciudadanos, ya que la ciudadanía plena no llega con la mayoría de edad y la independencia económica. Por el contrario, se asienta en la participación efectiva en la sociedad, en los problemas que afectan a todos. Sin embargo, dicha tarea resulta realmente difícil de cumplir si no se conocen esos problemas. Por ello, es necesario promover la educación para la ciudadanía y el desarrollo de la inteligencia cívica basada en el análisis y reflexión de los problemas que pertenecen a todos, es decir, que son comunes, ya que hay que aprender a ser ciudadano (Verhellen, 1992). Así, los alumnos podrán participar en aquellos asuntos que les conciernen, llegando a mejorarlos, puesto que, además de estar recogido en la Convención de los Derechos del Niño de 1989, es un derecho que les corresponde desde pequeños porque son ciudadanos y no se están preparando para desarrollar dicha tarea en la vida adulta como creen los apoyos del infantilismo (Novella & Trilla, 2014).

3. Objetivos

A la luz de la naturaleza que caracteriza al libro de texto como material curricular y las implicaciones derivadas de la misma, el objetivo general que persigue el presente Trabajo de Fin de Grado es detectar el sesgo de la infantilización en los recursos didácticos seleccionados mediante el análisis del contenido, imágenes, vocabulario y actividades presentes en estos.

Este objetivo general se encuentra concretado a través de los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las temáticas tratadas en los libros de texto seleccionados en relación con la eventual presencia de la infantilización.
- En caso de ser detectado este sesgo, determinar el grado en el que se evitan determinados temas con el fin de proteger a la infancia.
- Analizar la manera en la que se trabajan los contenidos.
- Estudiar el grado en el que las imágenes empleadas se ajustan a la realidad y se alejan de la fantasía.
- Comprobar la presencia de personajes reales o antropomórficos.
- Examinar el grado en el que las representaciones de diferentes culturas y sociedades son mostradas desde una perspectiva banal y superficial.
- Examinar el vocabulario del que se hace uso, centrando la atención en el vocabulario pueril, concretamente en los diminutivos y las expresiones almibaradas.
- Determinar el grado de dificultad de las tareas y actividades para las edades a las que se encuentran dirigidos los materiales.

4. Decisiones metodológicas

Como se ha mencionado anteriormente, el presente Trabajo de Fin de Grado tiene por objetivo detectar la presencia del sesgo de la infantilización en libros de texto destinados a Educación Infantil. Concretamente, se ha establecido como objeto de análisis cuatro cuadernillos pertenecientes al proyecto editorial *¡Cuánto sabemos!* ofertado por la editorial Santillana, de los cuales dos se encuentran destinados para el alumnado de 4 años y los otros dos para el de 5 años. Las temáticas que se abordan en dichos libros de texto se centran en los piratas, la bruja, el castillo y la vuelta al mundo. Todos ellos han sido editados en años diferentes, partiendo del 2011 hasta llegar al 2016, lo cual permitirá observar la variación del sesgo que se pretende analizar, no solo a través de distintas temáticas, sino también de diferentes años. Para ello, se llevará a cabo un análisis cualitativo que pretende dar a conocer el grado y la forma en la que dicho sesgo se manifiesta en los cuadernillos seleccionados. Estos se encuentran recogidos y resumidos en fichas técnicas, las cuales han sido creadas a partir del modelo propuesto por Torres (2014).

Tabla 1. Ficha técnica: Los piratas

Título	<i>¡Cuánto sabemos! Los piratas</i>
Autoría	Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación
Editorial	Santillana
Año de edición	2012
Etapas/nivel educativo	4 años
Organizado por	Proyectos

Tabla 2. Ficha técnica: La bruja

Título	<i>¡Cuánto sabemos! La bruja</i>
Autoría	Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación
Editorial	Santillana
Año de edición	2011
Etapas/nivel educativo	4 años
Organizado por	Proyectos

Tabla 3. Ficha técnica: El castillo

Título	<i>¡Cuánto sabemos! El castillo</i>
Autoría	Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación
Editorial	Santillana
Año de edición	2015
Etapas/nivel educativo	5 años
Organizado por	Proyectos

Tabla 4. Ficha técnica: La vuelta al mundo

Título	<i>¡Cuánto sabemos! La vuelta al mundo</i>
Autoría	Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación
Editorial	Santillana
Año de edición	2016
Etapas/nivel educativo	5 años
Organizado por	Proyectos

En la tabla 5 se puede observar la plantilla de análisis que guiará el estudio de los materiales curriculares descritos, la cual se apoya en las aportaciones de Torres (2011; 2014). He utilizado asimismo como fuente de inspiración la plantilla elaborada por De la Fuente (2016), aunque la he ampliado con nuevos ítems en aras de un examen más completo de la fuente documental. Esta tabla se encuentra dividida en cuatro apartados que sirven de estructura analítica: contenido temático, vocabulario, imágenes y actividades. Las categorías que se presentan permiten realizar un exhaustivo análisis de los libros de texto desde diferentes perspectivas, lo cual permitirá añadir riqueza al resultado del estudio.

En primer lugar, el apartado sobre el contenido temático centra la atención en la naturaleza de los temas que aparecen en los libros de texto, es decir, si hacen referencia a asuntos reales o fantásticos. En esta misma línea, se pretende analizar las representaciones que aparecen de los personajes principales, así como de determinados colectivos sociales y culturales. Además, se tendrá especialmente en cuenta si los contenidos presentan visiones idealizadas y edulcoradas de la realidad o, por el contrario, descripciones sencillas pero realistas del mundo social, sin ocultar las desigualdades e injusticias existentes, sus causas ni sus consecuencias. Finalmente, se pretende conocer las estrategias empleadas en los casos en los que se opte por distorsionar la realidad, disfrazándola de paraíso artificial.

En lo relativo al análisis del vocabulario, destaca la necesidad de comprobar si se recurre con frecuencia, o no, al uso de diminutivos, pues su presencia abundante puede ser un indicio del paternalismo condescendiente con el que se trata muchas veces a los niños. En esta misma línea, se pretende conocer la medida en la que se emplean expresiones almibaradas. En cuanto al lenguaje que se refiere a personas de diferentes etnias y culturas, se desea descubrir si este ayuda a comprenderlas o sirve más bien, siquiera de manera implícita, para transmitir estereotipos. Cuando acontezca esto último, se intentará desvelar los recursos empleados para introducir sesgos, de entre los identificados por Torres (2014). A saber: las técnicas de sobreespecificación divididas en omisión, exclusión y ocultación, así como el criterio de doble norma, que remite tanto al modo en que se atribuye desigualmente la condición de sujeto

activo o pasivo, como al empleo de adjetivos estereotipados, la transmisión de imágenes mentales estereotipadas o a los procesos de degradación semántica que insertan una connotación peyorativa, menospreciativa o discriminadora en una palabra o expresión cuando se aplican a determinadas personas.

Por otro lado, se ha contemplado el análisis de las imágenes. Estas poseen una gran riqueza expresiva y se caracterizan por ser llamativas y relevantes en la sociedad actual (Bel & Colomer, 2018). Además, son un elemento en el que se suele encontrar el sesgo que se viene tratando. Por todo ello, parece imprescindible incluir algunos ítems al respecto en la tabla que servirá como plantilla de análisis.

En primer lugar, se encuentra el interrogante sobre la función que cumplen las imágenes presentes en estos materiales como, por ejemplo, informativa, descriptiva o decorativa. A continuación, se pretende conocer el tipo de imagen, pudiendo ser una fotografía o un dibujo, empleada para representar situaciones de la vida cotidiana, temas controvertidos y a otras culturas. En relación con estas últimas, también se desea descubrir la manera en la que son representadas, teniendo en cuenta la presencia o ausencia de estereotipos racistas y dominantes. Tampoco son desconsiderados otro tipo de prejuicios y estereotipos más amplios a nivel social.

A todo ello, se suma la intención de comprobar la naturaleza de los elementos y personajes que aparecen con mayor frecuencia para descubrir si son reales o antropomórficos. En definitiva, se tiene la intención de analizar si los recursos icónicos muestran la realidad o, por el contrario, la distorsionan a través de diferentes elementos y estrategias.

Por último, se ha contemplado el estudio de las actividades presentes en los libros de texto seleccionados. A pesar de que parezca que este punto de análisis no pueda aportar una gran fuente de información en comparación a los aspectos descritos anteriormente, resulta importante tener en cuenta que el diseño de las actividades muestra una concepción de infancia concreta. Esta afirmación puede ser explicada gracias a las diferentes ideas de infancia.

Concretamente, se encuentra la visión limitante y la empodera, entre las cuales se aprecia una gran diferencia en relación a lo que se considera que los niños son capaces de hacer. Desde la concepción limitante de la infancia, se posee una visión de la misma como seres incapaces y, por ello, establece que deben ser los adultos quienes les nutran de conocimientos. Asimismo, se les percibe como seres felices que requieren protección. En esta visión de infancia se pueden encontrar muchos de los ideales que sustentan la infantilización. Todo ello, en contraposición con la visión empoderada, en la cual se considera a los niños como personas capaces de construir sus propios conocimientos, de generar hipótesis, entre otros (Moss et al., 2005).

Por todo ello, parece necesario el primer ítem planteado para el análisis de las actividades, en el cual se establece una diferenciación en la complejidad de estas, haciendo una división entre actividades de alto y bajo nivel (Torres, 2014). Además, se hace hincapié en las actividades consideradas de alto nivel o complejas con el fin de conocer si en estas se promueve el análisis de la realidad social, concretamente de las desigualdad, injusticias y problemáticas presentes en la misma.

También, se han establecido ítems que pretenden conocer si se fomenta la búsqueda autónoma de información en fuentes diferentes al libro de texto, el trabajo en equipo y la capacidad de decisión.

Tabla 5. *Plantilla para el análisis del material curricular*

Contenido temático
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Las temáticas abordadas corresponden a la realidad o a un mundo fantástico? - ¿Se muestran desigualdades e injusticias sociales o un paraíso artificial? - En el caso de que aparezcan temas relevantes a nivel social, ¿el tratamiento que se hace de los mismos es superficial o se profundiza para buscar sus causas y consecuencias?

- En el caso de que se distorsione la realidad, ¿qué método se emplea (supresiones, adiciones, deformaciones, desviaciones de la atención o se alude a la complejidad del tema justificando así la imposibilidad de tratarlo)?
- ¿El modo de tratar las temáticas vinculadas a la vida cotidiana es diferente o similar al estilo característico de los libros de cuentos?
- ¿Los personajes más recurrentes son seres antropomórficos o personas reales?
- ¿Aparecen o se encuentran ausentes colectivos sociales como, por ejemplo, diferentes culturas, etnias minoritarias, mujeres, personas en situación de pobreza, enfermas, homosexuales, transexuales, entre otros? En caso afirmativo, ¿se les representa mediante imágenes o dibujos?, ¿se hace referencia a la discriminación que sufren estas personas?
- ¿El conocimiento que se muestra sobre otras culturas y etnias se puede calificar como profundo y ajustado a la realidad o, por el contrario, trivial y folclórico centrado en aspectos tales como su gastronomía, vestimenta, festividades, paisajes, hogares, entre otros?
- ¿Todas las etnias y culturas aparecen representadas desde una perspectiva de igualdad, valorándolas a todas de la misma manera o se hace algún tipo de distinción?

Vocabulario

- ¿Se abusa de los diminutivos?
- ¿Se emplean de manera excesiva expresiones almibaradas?
- ¿Se hace referencia a las personas de diferente etnia a través de un lenguaje carente de estereotipos o, por el contrario, aparecen las técnicas de sobreespecificación (omisión, exclusión y ocultación), así como el criterio de doble norma (pasividad/actividad, adjetivos estereotipados, imágenes mentales estereotipadas y degradación semántica)?

Imágenes

- ¿Qué función se les ha asignado a las imágenes (decorativa, informativa, descriptiva, etc.)?
- ¿Qué “contenido” denotativo y/o connotativo transmiten?
- En los casos en los que se pretende representar la realidad, ¿se hace uso de fotografías o de dibujos?
- ¿Se emplean seres y/o elementos fantasiosos para mostrar la vida cotidiana?
- ¿Las imágenes muestran temas controvertidos?
- En el caso de aparecer situaciones problemáticas, injusticias o desigualdades, ¿se muestran a través de imágenes reales o de dibujos?
- ¿La forma en la que se representan los contenidos, muestra la realidad o la distorsiona?
- ¿La representación de las diversas culturas se lleva a cabo a través de dibujos similares a las series de televisión o se emplean fotografías reales?
- ¿El modo en que se muestra a las personas de otras etnias y/o culturas perpetúa los estereotipos raciales y culturales?
- ¿Los ciudadanos de etnias y culturas diferentes a la española aparecen en países diferentes al de origen?
- ¿Se hace uso de imágenes que contengan estereotipos sociales?

Actividades

- El tipo de actividad cognitiva que se pretende conseguir, ¿se puede clasificar de alto o bajo nivel? (Considerando de alto nivel aquellas en las que se pide analizar, conocer, explicar, sintetizar, clasificar, derivar, experimentar, evaluar, criticar, razonar y concluir, etc. Mientras que las de bajo nivel pueden ser las que requieran recordar, nombrar, rellenar, reproducir, completar, entre otros).
- En el caso de presentar actividades cognitivas complejas o de alto nivel, ¿se propicia el análisis de la realidad social, haciendo referencia a problemas, injusticias y desigualdades presentes en la misma?

- ¿Incitan la búsqueda de información en otras fuentes?
- ¿Se promueve el trabajo en equipo?
- En la realización de las mismas, ¿se permite al alumnado tomar decisiones o se encuentra todo definido?

5. La infantilización en los materiales curriculares de Educación Infantil.

Resultados y discusión de los mismos

5.1 Contenido temático

Las temáticas en las que se centran los libros de texto seleccionados corresponden, en su mayoría, al mundo real. Entre ellas, se encuentra el proyecto titulado *Los piratas*, el cual se basa en hechos ciertos, aunque el tratamiento que se hace del mismo le aleja de la realidad. También, se presenta la temática del castillo en la que se muestran diversos aspectos de la época medieval. En esta misma línea, otro libro de texto parte de la historia de *La vuelta al mundo en 80 días* escrita por Julio Verne para dar a conocer diferentes países y culturas. Por el contrario, el cuadernillo basado en la temática de la bruja corresponde al mundo fantástico. En este, se centra la atención en dicho personaje y en los elementos que se suelen vincular al mismo tales como su vestimenta y varios objetos entre los que destacan la escoba voladora y la bola de cristal.

Todos estos temas se materializan en un paraíso artificial en el que no tiene cabida ningún tipo de desigualdad e injusticia social. Asimismo, tampoco destaca la presencia de temas relevantes a nivel social. Solamente se pueden apreciar en determinadas fichas aisladas que resultan claramente insuficientes y superficiales, ya que no se profundiza en dichos sucesos, así como en sus causas y consecuencias. Algún ejemplo de ello se resume en el pillaje llevado a cabo por parte de los piratas hacia otros barcos, el cual no se valora de forma negativa (véase la imagen 1 del anexo). Asimismo, en otra ficha se representa la relación de poder entre los campesinos y el señor feudal mediante el pago de coles. La explicación que se proporciona sobre dicha realidad resulta simplista, ya que no se hace referencia a las pésimas condiciones en las que vivía la población debido a las medidas impuestas por sus señores feudales.

En relación con todo ello, se ha podido observar que dichos materiales curriculares distorsionan la realidad en multitud de ocasiones, haciendo uso en la mayoría de ellas de las deformaciones cualitativas. Un ejemplo bastante claro de ello se puede observar en el libro de texto centrado en la temática de la bruja, ya que dicho personaje, así como todos los elementos y sucesos que giran en torno al mismo no existen.

En esta misma línea, en el resto de los libros de texto seleccionados aparecen múltiples deformaciones sobre las características de los lugares, personajes y acontecimientos. Concretamente, destaca la representación interior de las pirámides egipcias en las que se eliminan elementos característicos de las mismas, ya que se presentan como una única habitación en la que se localizan diversos objetos como sarcófagos, alimentos, etc. (véase la imagen 2 del anexo). Además de ello, en ese mismo cuadernillo se puede apreciar una visión sexista de los hombres y de las mujeres asentada en la deformación de sus características, otorgando determinados adjetivos a cada género. Cabe destacar la valoración de un personaje masculino al que se le otorgan las virtudes de la educación, la puntualidad y el valor para jugarse una apuesta, mientras que la figura femenina es descrita por su dulzura y fidelidad. Asimismo, en el proyecto *El castillo*, se ha incluido una tabla en la que se describen varias funciones y tareas, las cuales el alumnado debe asignar a la reina o, por el contrario, al rey. Todas están cargadas de estereotipos de género como, por ejemplo, la actividad de bordar, ir de cacería, organizar el trabajo de la cocina, entre otros. Tampoco se puede desconsiderar la deformación de la actividad laboral de los bufones, la cual se muestra en una ocasión adiestrando a un oso en el centro social de la ciudad.

Por otro lado, en el proyecto *Los piratas* se representa a estos personajes a través de un uso excesivo de patas de palo, garfios y prendas que no se corresponde con la realidad. Además, se les asigna un código pirata por el que se establecen las normas que dichas personas deben cumplir como, por ejemplo, no apostar dinero en los juegos. También, se hace referencia a los abordajes y actos de bandolerismo marítimo que llevan a cabo, pero sin mostrar la violencia

que los caracteriza. Y ello a pesar de que entre la tripulación se añade la figura del médico.

Asimismo, dicho suceso se repite en el proyecto *El castillo*, en el que se distorsionan las situaciones de guerra, evitando mostrar heridos o muertos (véase la imagen 3 del anexo). En dicho cuadernillo se continúan empleando deformaciones relativas a las diversas partes que conforman los castillos. Para ello, se muestra un ideal en el que aparecen determinados elementos como el foso y el puente levadizo, sin aclarar sus funciones, claramente relacionadas con las situaciones de guerra. En esta misma línea, se debe dedicar especial atención a cómo se describe el patio de armas de los castillos. Según el libro, este espacio se caracterizaba por ser el centro social de la ciudad, en el que se encontraban las casas, huertas, iglesia, comercios, entre otros. Sin embargo, el patio de armas servía para la gestión, formación e instrucción de las tropas. En estos ejemplos se puede observar la intención de mostrar dichas realidades, pero obviando la violencia que se encontraba inmersa en las mismas, así como sus consecuencias.

Por último, se han identificado algunas estrategias más que promueven la distorsión de la realidad. Entre estas aparece la adición de un dragón en el proyecto que trata la temática del castillo, así como la desviación de la atención en el proyecto *Los piratas*, haciendo referencia a que dichas personas son marinos aventureros.

Además, la mayoría de los materiales curriculares analizados presentan cierta similitud con el estilo característico de los cuentos. Concretamente, destaca el proyecto *La bruja*, en el que las fichas relacionadas con aspectos propios de la vida cotidiana muestran un claro carácter fantástico. En este, se pueden apreciar situaciones consideradas cotidianas para el personaje principal en las que aparecen elaboraciones de pocimas, vuelos nocturnos en escoba o comidas como huevos fritos con arañas. Por el contrario, el único cuadernillo analizado que no posee gran parecido con dichos libros es el titulado *La vuelta al mundo*. En este, se tratan temáticas presentes en la vida cotidiana como, por

ejemplo, las comidas, empleando para ello imágenes reales y listas de ingredientes.

Todos los contenidos se desarrollan a través de personajes principales que se caracterizan por ser figuras humanas, es decir, personas reales. Sin embargo, en el caso de la bruja no se podría considerar a dicho personaje una persona real dado su evidente carácter fantástico.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en relación con los personajes es la presencia de determinados colectivos sociales. En primer lugar, cabe destacar la existencia de personajes femeninos en todos los materiales, pero en menor medida que los masculinos. Asimismo, solamente en uno de ellos aparece representada la discapacidad, aunque debido a la relación de la misma con la temática abordada, la cual se centra en los piratas. Por esta misma razón, en el cuadernillo *El castillo* se representan diferentes clases sociales, pero sin mostrar la pobreza y pésimas condiciones de vida de la más desfavorecida.

En el caso de las diferentes etnias y culturas, solamente se ha contemplado su representación en el libro de texto *La vuelta al mundo*, debido a su evidente pertinencia por la temática tratada. Cabe destacar que, en general, la representación que se hace de las mismas es similar, es decir, no se aprecian grandes distinciones entre ellas. No obstante, se encuentran varios casos en los que se transmite una idea diferenciada de dichas personas en función de la etnia a la que pertenecen. Concretamente, destaca el tratamiento que se hace de los ciudadanos británicos en comparación a los egipcios e indios. Los primeros de ellos aparecen representados disfrutando en un club londinense. Por el contrario, los egipcios se muestran como pescadores y los indios como ciudadanos de un país con insuficiencia de recursos, concretamente de medios de transporte. Asimismo, destaca el hecho de que solamente los hombres británicos visten con traje, mientras que el resto de los ciudadanos de otros países, a excepción de los norteamericanos, llevan el típico vestuario asociado a su cultura.

Además de todo ello, el tratamiento que se hace de las diversas culturas a las que pertenecen dichos ciudadanos se puede definir como trivial y folclórico, ya que se encuentra centrado en aspectos típicos de dichas culturas y lugares.

Entre estos, destacan las pirámides de Egipto, el río Nilo, el Taj Mahal, la Gran Muralla china, el arroz tres delicias, la Estatua de la Libertad, entre otros. Solamente se podrían destacar algunos elementos menos característicos en relación con los anteriormente descritos como la importancia otorgada a las vacas en India y el gran uso del tren en dicho país, así como el origami nipón. No obstante, a pesar de no resultar tan conocidos en comparación al resto, son claramente característicos de dichos países. En ningún caso se hace referencia a aspectos que permitan conocer dichas culturas y países que no puedan considerarse específicos y tradicionales.

Todas las personas pertenecientes a los diferentes grupos enumerados aparecen representadas mediante dibujos, a excepción de una sola fotografía en la que se muestran ciudadanos indios. Además, en ningún momento se hace referencia a la discriminación que sufren. Finalmente, se debe tener en cuenta la ausencia de otros colectivos sociales entre los que destacan las personas homosexuales, transexuales y las que se encuentran en situación de pobreza.

5.2 Vocabulario

El abuso de diminutivos no se encuentra presente en ninguno de los materiales analizados. Sin embargo, sí se aprecia el uso de expresiones almibaradas en todos ellos a través de canciones, poemas y adivinanzas (véase la imagen 4 del anexo). Se puede deducir que dichos materiales siguen un mismo patrón por el que los recursos enumerados suelen aparecer entre tres y cuatro veces a lo largo de cada libro.

En relación con el lenguaje referente a las personas de diferentes etnias, cabe destacar que se ha observado la técnica de pasividad/actividad. De esta manera, el personaje de Phileas Fogg, el cual tiene origen británico, es descrito como un gran señor que se juega con valor la vuelta al mundo, mientras que la princesa india Aouda viajará junto a él y su mayordomo. En este caso, puede

que dicho suceso también se vea influenciado por los estereotipos de género. Asimismo, aparece la técnica de la imagen mental estereotipada basada en los monjes chinos que promulgan proverbios (véase la imagen 5 del anexo).

5.3 Imágenes

Las funciones predominantes asignadas a las imágenes son la manipulativa y la informativa, aunque también se encuentra presente la decorativa. Todas ellas, con independencia de la función desempeñada, muestran un determinado contenido denotativo y connotativo. El denotativo varía dependiendo de la temática tratada, ya que dan a conocer las características consideradas como propias del ser fantástico de la bruja, de los piratas, de la vida medieval y de las diferentes culturas y países. En el caso del contenido connotativo, destaca la idea de mujer transmitida, ya que su presencia es notablemente inferior, así como en algunas ocasiones se encuentra en segundo plano, detrás de los hombres. También, se le asignan labores y tareas por el hecho de pertenecer a dicho género entre las que destacan bordar o cuidar bebés, evitando ser representadas llevando a cabo otras como cazar, trabajar o luchar. No obstante, dicho suceso varía en el libro de texto *La bruja*, ya que solamente se muestran personajes femeninos alejados del ideal de belleza. De esta manera, se transmite el contenido connotativo de que estos personajes fantásticos deben ser inevitablemente feos y, en ningún caso, hombres.

Tampoco se puede desconsiderar el contenido connotativo relativo a los roles de poder entre los diferentes estamentos sociales de la época medieval. En relación con ello, no se hace referencia en ningún momento a las desigualdades e injusticias que ello suponía, sino que, por el contrario, se acepta sin valorarlo negativamente (véase la imagen 6 del anexo). Este hecho se vuelve a repetir en el tratamiento neutro e incluso, en determinadas ocasiones, positivo

que se hace de la guerra y del pillaje, obviando todo suceso y consecuencia negativa. Por último, cabe destacar el contenido connotativo apreciable en varios momentos sobre los ciudadanos de diferentes etnias, otorgando mayor prestigio y nivel de desarrollo a unos que a otros. Para ello, se ha optado por mostrar una desigualdad de recursos materiales, vestimentas, etc. Además, transmite la imposibilidad de encontrar sociedades en las que convivan ciudadanos con diferentes culturas y pertenecientes a diferentes etnias, ya que solamente se les representa en el país de origen.

En cuanto a los temas tratados en las imágenes, no se ha encontrado ninguno que pueda considerarse controvertido. Asimismo, en general, tampoco tienen cabida las situaciones problemáticas, así como las injusticias y desigualdades sociales. El único problema que podría destacarse es la insuficiencia de trenes en India en relación con la población que demanda sus servicios. De esta manera, se pone de manifiesto la precaria situación vivenciada diariamente por una gran cantidad de personas para poder desplazarse. Sin embargo, no se plantea como un problema, sino como una realidad característica de dicho país. Con el fin de mostrar ese hecho se ha insertado tanto un dibujo como una fotografía, la cual posee un tamaño bastante menor que el anterior (véase la imagen 7 del anexo).

En lo relativo al tipo de imagen empleada, se ha observado que, en la mayoría de las ocasiones que se pretende representar la realidad, se hace uso de dibujos. A pesar de que también se encuentran presentes fotografías, esta no suele ser la tendencia general. En este contexto, resulta importante tener en cuenta que en dichas imágenes no suelen aparecer seres y/o elementos fantasiosos. Solamente tienen cabida en dos libros de texto, aunque con frecuencias de aparición bastante diferentes. En primer lugar, destaca el proyecto titulado *La bruja*, en el que todo el libro se basa en dicho personaje fantástico y en varios de los objetos que suelen asociarse al mismo como, por ejemplo, la escoba voladora y la bola de cristal. También, se ha podido apreciar la presencia de un gran dragón en el proyecto *El castillo*.

Por otro lado, a lo largo del análisis de los materiales curriculares descritos se ha comprobado que la forma en la que se representan los contenidos en las imágenes tiende a distorsionar la realidad. Son múltiples los ejemplos de dicho suceso, entre los que destaca una araña tejiendo una red con dos agujas, una bruja volando con su escoba, pájaros transportando ese mismo objeto, guerras carentes de violencia real sin sus consecuentes heridos y muertos, etc. No obstante, también se encuentran, aunque en menor medida, imágenes que se ajustan a la realidad. Entre estas despuntan fotografías sobre contenedores de reciclaje, documentos de identidad, diversos monumentos, etc.

En esta misma línea, las escasas representaciones de las diversas culturas no muestran la realidad. Por el contrario, poseen un gran parecido a los dibujos presentes en las series animadas de televisión destinadas a la infancia. Asimismo, los ciudadanos pertenecientes a dichas culturas se presentan de acorde con los estereotipos asociados a sus países en relación con las vestimentas, características faciales, colores de piel, entre otros (véanse las imágenes 5, 7 y 8 del anexo). Además, no se les representa en ningún país diferente al de origen, a excepción de los protagonistas del proyecto de *La vuelta al mundo*, debido a la trama en la que se asienta.

Por último, cabe destacar la existencia de estereotipos sociales en las imágenes incluidas en estos materiales. Principalmente, se encuentran presentes aquellos referidos al género. Este suceso se puede contemplar en las características que se les asignan a las mujeres como el uso de faldas y prendas de color rosa. También, se pueden percibir en las descripciones que se hacen sobre los personajes femeninos y masculinos, atribuyendo a estos últimos virtudes como la educación, la puntualidad o el hecho de ser un caballero, mientras que a la figura femenina se le asocian adjetivos bastante diferentes tales como dulce, fiel y acompañante.

Tampoco deben desconsiderarse las funciones que dichos materiales vinculan a cada género. Por un lado, se representa a las mujeres llevando a cabo tareas como cocinar, colocar la ropa limpia y cuidar a los bebés. Por el contrario, los hombres aparecen desempeñando los cargos de poder y la mayoría de las

profesiones (véanse las imágenes 9 y 10 del anexo). De esta manera, se establece una división en función del género entre el trabajo remunerado y las tareas del hogar y del cuidado de los niños, otorgando mayor poder y prestigio a las figuras masculinas. Asimismo, también se diferencia entre trabajos considerados para mujeres y para hombres.

Finalmente, se encuentran estereotipos de carácter racista, los cuales se pueden apreciar en la representación de unos ciudadanos en comparación a otros. Concretamente, cabe destacar el ejemplo basado en la elegancia de los personajes británicos que disfrutan de su tiempo libre en un buen club, mientras que los ciudadanos indios se conforman con viajar en situaciones claramente precarias (véanse las imágenes 7 y 11 del anexo).

5.4 Actividades

Las actividades incluidas en los presentes materiales curriculares se asientan en acciones tales como unir, colorear, repasar, rodear, recortar, pegar, completar, copiar, observar, identificar, entre otras (véase la imagen 5 del anexo). Por ello, se puede afirmar que predominan con bastante diferencia las actividades cognitivas de bajo nivel. Además, en el reducido número de ocasiones que se plantean actividades cognitivas complejas o de alto nivel, no se propicia el análisis de la realidad social, así como tampoco se hace referencia a injusticias, desigualdades y problemas sociales.

Por otro lado, ninguna de ellas incita a la búsqueda de información en fuentes externas al propio libro, sino que, por el contrario, se tiende a evitar proporcionando todo lo que se considera necesario. Tampoco fomenta el trabajo en equipo. Las únicas tareas que plantean el trabajo en grupo se centran en dialogar y pensar de manera conjunta sobre lo que se sabe y lo que se desea conocer en relación con la temática planteada. Sin embargo, ese tipo de actividades dista mucho de poder considerarse trabajo en equipo.

Finalmente, se ha percibido la ausencia de libertad del alumnado para tomar decisiones en las actividades propuestas. En ellas, se encuentra todo definido, llegando al punto de especificar en algunas de estas el color que deben emplear para colorear los dibujos.

5.5 Discusión de los resultados

Una vez concluido el análisis de los materiales curriculares pertenecientes al proyecto *¡Cuánto sabemos!* de la editorial Santilla, se procederá a la discusión de los resultados obtenidos con el fin de determinar en qué medida el sesgo infantilizador tiene cabida en los mismos.

En primer lugar, como se ha descrito anteriormente, la mayoría de las temáticas en las que se asientan los proyectos de los libros de texto analizados corresponden al mundo real, a excepción de aquel centrado en el ser fantástico de la bruja. No obstante, este hecho no quiere decir que se ajusten a la realidad, ya que el tratamiento que se hace de ellos se aleja bastante de la misma. Cabe destacar la manera en la que se plasman los diversos contenidos, recurriendo con frecuencia a un estilo bastante similar al característico de los cuentos, el cual se puede considerar más fantástico que real. Además, estos materiales se continúan alejando del mundo social obviando desigualdades e injusticias sociales presente en todos ellos, así como a través del superficial y reducido tratamiento de temas relevantes a nivel social. Para ello, se hace uso en multitud de ocasiones de diferentes estrategias de distorsión de la realidad, principalmente deformaciones cualitativas, llegando al punto de basar todo un proyecto en las mismas. Entre estas, también destacan aquellas referidas a las situaciones violentas con el fin de no mostrar la realidad de las mismas y sus consecuencias, lo cual posee una conexión directa con la waltdisneyización descrita por Torres (2011). Asimismo, se ha podido observar cómo las traducciones pedagógicas explicadas por Martínez Bonafé (2002) y empleadas

en los presentes materiales curriculares eluden determinados elementos al simplificar la realidad, así como muestran otros falsos.

Por otro lado, resulta necesario dedicar atención a los personajes empleados para materializar los contenidos temáticos, ya que solamente se encuentra un personaje principal ficticio, es decir, de fantasía, y ninguno antropomórfico. Este hecho posee gran trascendencia en relación con el objeto de análisis del presente estudio, ya que la infantilización se caracteriza, entre otras cosas, por el empleo de ese tipo de personajes (Torres, 2011).

Sin embargo, no se puede afirmar que los protagonistas sean un elemento que represente y transmita la realidad, ya que se deben contemplar otros aspectos entre los que posee gran relevancia la presencia y representación de los diversos colectivos sociales. Es importante atender a que los personajes incluidos en esos grupos aparecen representados en prácticamente todas las ocasiones mediante dibujos. Este suceso resulta preocupante si se tiene en cuenta que los niños saben distinguir entre una fotografía y un dibujo, así como que entienden que un dibujo nunca será una imagen real (Torres, 2008). En esta misma línea, no se contempla la discriminación que sufren, obviando, de esta manera, una parte importante de la realidad social en la que toda persona se encuentra inmersa y tiene posibilidad de actuar. Además de ello, se aprecian varias cuestiones ético-morales comunes en este tipo de material curricular en relación con los personajes (Martínez Bonafé, 2002). Concretamente, tienen cabida aquellas de carácter racista y sexista. Asimismo, se puede observar la escasa presencia de personas con discapacidad y la nula de homosexuales, transexuales y con insuficientes recursos económicos.

En lo relativo a la representación de los ciudadanos de diferentes etnias y culturas, se deben tener en cuenta diversos aspectos. El primero de ellos se centra en la nula presencia de estos en los materiales curriculares descritos, a excepción de en el proyecto *La vuelta al mundo*, en el que su existencia resulta ineludible.

Por otro lado, no se puede desconsiderar que, a pesar de no representar a las diversas culturas y etnias a través de grandes distinciones entre las

mismas, se encuentra presente una idea de diferencia de estos ciudadanos en función de su cultura. De esta manera, al otorgar mayor prestigio y nivel de desarrollo a unos frente a otros, se pueden observar prejuicios de carácter racista. Esta realidad no puede ser obviada, ya que en este periodo de la infancia los niños empiezan a desarrollar actitudes y prejuicios, entre los cuales se encuentran los de carácter racial (Romero & Luis, 2005). Tampoco parece correcto a nivel educativo el tratamiento que se hace de las diversas culturas, ya que al ser trivial y folclórico se ajusta al currículum de turistas, inmerso en el sesgo infantilizador, lo cual acarrea incuestionables consecuencias.

En cuanto al vocabulario empleado a lo largo de los diferentes cuadernillos analizados, se debe destacar la ausencia de diminutivos, lo cual supone un aspecto positivo para evitar caer en la infantilización. Sin embargo, no se puede repetir dicha afirmación en el caso de las expresiones almibaradas, pudiendo confirmar que este aspecto sí supone un elemento infantilizador. Asimismo, lo apreciado en relación con el lenguaje que hace referencia a personas de diversas etnias denota y contribuye a los estereotipos racistas, lo cual, como ya se ha comentado, es realmente perjudicial en estas edades.

Otro de los grandes bloques de análisis son las imágenes presentes en los diversos cuadernillos. En primer lugar, como se comentó anteriormente, predominan las funciones manipulativas e informativas, las cuales, en estos casos, dan pie a un determinado tipo de actividad. Concretamente, se ha observado que propician aquellos ejercicios en los que es requerida la actividad cognitiva de bajo nivel, lo cual pone de manifiesto una determinada idea de infancia que será explicada posteriormente.

En lo que respecta al contenido presente en las imágenes, cabe destacar que todas muestran un contenido connotativo al que resulta necesario dedicar atención. En este, aparecen de nuevo estereotipos de género y racistas. Asimismo, se elude tratar problemas, desigualdades e injusticias sociales, así como temas controvertidos. En relación con ello, parece imprescindible tener en cuenta que los niños empiezan a reflexionar y desarrollar interrogantes tanto sobre su propia vida como sobre la de los demás en el contexto de una sociedad

que se caracteriza por ser injusta. Como consecuencia de ello, les surgen dudas sobre temas como la violencia y la desigualdad, entre otros (Romero & Luis, 2005). Además, dicha intención protectora vinculada con la infantilización olvida que son varios los niños que viven de manera diaria los problemas e injusticias que se pretenden ocultar, así como que también tienen la posibilidad de observarlos en otros contextos que no les ofrecen un conocimiento completo y profundo (Steinberg-Kincheloe, 1997; citado en Romero & Luis, 2005, p. 422). Por todo esto, resulta incoherente e, incluso, contraproducente la intención de ocultar dichas realidades.

Por otro lado, se debe atender al tipo de imagen empleada en los diversos libros de texto. Gracias a los resultados del análisis realizado, se ha podido observar la predominancia de dibujos frente a fotografías en las ocasiones que se pretende mostrar la realidad. Este suceso no debe desconsiderarse, ya que, como se ha comentado anteriormente, los niños son conscientes de que un dibujo nunca será una imagen real (Torres, 2008). Partiendo de dicha afirmación, parece inútil a la par de incomprensible emplear ese tipo de imágenes en las ocasiones cuyo objetivo es transmitir el mundo real.

En cuanto a las características de los diversos personajes, es importante tener en cuenta un aspecto bastante positivo asentado en la escasa existencia de seres y/o elementos fantasiosos, pudiendo destacar solamente la gran presencia de estos en el proyecto *La bruja*. No obstante, en general, las imágenes de los personajes tienden a distorsionar la realidad. Dada la perspectiva de análisis parece oportuno centrar la atención en la deformación llevada a cabo sobre las personas de diversas etnias, pudiendo afirmar el uso de prejuicios y rasgos característicos asociados a dichas culturas, lo cual alimenta el currículum de turistas. Además, se atiende a estos ciudadanos como una realidad única de su país de origen, sin contemplar sociedades multiculturales e interculturales.

Como se ha ido comentando, los libros de texto analizados se encuentran cargados de estereotipos racistas y de género relacionados con las características y tareas de hombres y mujeres. De esta manera, queda

comprobado cómo dichos materiales llevan a cabo una selección de la cultura, la cual se asienta en determinados valores, ideologías y estereotipos que tienen cabida en la sociedad (Braga & Belver, 2016). Este suceso resulta peligroso debido a que el profesorado tiende a transmitir los contenidos sin reflexionar sobre los mismos (López Hernández, 2007). De igual manera, los alumnos tampoco suelen hacerlo debido a que se encuentran en la situación de solamente poder limitarse a aceptar la única realidad que se les presenta (Martínez Bonafé, 2002). Como consecuencia de todo ello, el alumnado puede desarrollar una socialización acrítica basada en los prejuicios transmitidos por dichos recursos materiales (Romero & Luis, 2005).

Por último, se hará referencia al apartado en el que se han analizado las actividades. En estas, se puede apreciar una clara predominancia de la actividad cognitiva de bajo nivel asentada en acciones como, por ejemplo, colorear, repasar, pegar, entre otros. Todas estas en detrimento de otras más complejas como evaluar, criticar, razonar y concluir que pudieran estar enfocadas al análisis de la realidad social y de los problemas, injusticias y desigualdades presentes en la misma. Este hecho, como se ha comentado anteriormente, se encuentra muy vinculado con una idea de infancia concreta, la cual recibe el nombre de concepción limitante. En esta, se percibe a los niños como seres incapaces de desarrollar conocimiento, ya que son vistos como reproductores de aquel proporcionado por los adultos. De esta manera, se entiende que están incompletos y, por ello, la escuela debe de completarlos. En este contexto, resulta imprescindible tener en cuenta que dicha visión de infancia es la misma que considera que los niños son seres inocentes a los que se debe proteger, lo cual inevitablemente desemboca en la infantilización (Moss et al., 2005).

Debido a la ideología que sustenta dicha visión, se puede apreciar la nula presencia de actividades en equipo, las cuales requieren cierta autonomía, capacidad de diálogo, entre otros, que dicha concepción no atribuye a los infantes. Por este mismo motivo, tampoco se fomenta la búsqueda de información en fuentes externas ni la libertad para tomar decisiones, puesto que se entiende que es el adulto quien dirige la acción de completar al alumno (Moss et al., 2005). Además, otro tipo de recursos podría proporcionar información que

altere el paraíso artificial presente en los libros de texto que pretende proteger a los más pequeños.

En definitiva, tanto los resultados del análisis como la discusión de los mismos muestran incuestionables barreras para el desarrollo de un conocimiento ajustado a la realidad del entorno social. Para ello, se recurre con frecuencia al uso del sesgo infantilizador. Por un lado, se puede apreciar la denominada waltdisneyización por la que se pretende ocultar prácticamente toda desigualdad, injusticia y problema de carácter social a la infancia (Torres, 2011). De esta manera, se emplean las traducciones pedagógicas descritas por Martínez Bonafé (2002) con el fin de obviar determinados conflictos y controversias. Por ello, se puede observar en todos los cuadernillos un paraíso artificial que evita dañar la inocencia y bondad de los más pequeños (Wood, 1998; citado en Romero & Luis, 2005, p. 419).

Por otro lado, el tratamiento que se hace de las personas de diferentes etnias y culturas resulta bastante reducido, desconsiderando así diversas realidades y, por lo tanto, a los alumnos que pertenecen a las mismas (Martínez Bonafé & Rodríguez Rodríguez, 2010; citado en Braga & Bolver, 2016, p. 202). Además, en los casos en los que dicho tratamiento tiene cabida, se ajusta a la perfección al currículum de turistas descrito por Torres (2011), centrándose en la transmisión de prejuicios y estereotipos de carácter racista.

6. Conclusiones

El presente Trabajo de Fin de Grado comenzó con un repaso de la literatura pertinente en relación con la temática en la que se encuentra centrado, con el fin de nutrirme y nutrir a los lectores de un bagaje de conocimientos necesario para comprender el posterior análisis y las razones que lo subyacen. A continuación, se explicitaron los objetivos de los que partía este estudio. Entre estos destaca el objetivo general basado en detectar el sesgo infantilizador en los materiales didácticos seleccionados, concretamente cuatro libros de texto del proyecto editorial *¡Cuánto sabemos!*, a través del análisis del contenido, imágenes, vocabulario y actividades presentes en los mismos. Dicho objetivo se concretó en varios específicos con la finalidad de darle respuesta. Todos ellos, han resultado decisivos en el desarrollo de las estrategias metodológicas que han guiado el proceso analítico y han permitido la obtención de resultados. Finalmente, la discusión de los mismos ha puesto de manifiesto la abundante presencia de la infantilización en todos los libros de texto analizados.

Una vez llevado a cabo todo lo mencionado, parece oportuno hacer referencia a las implicaciones derivadas de este estudio tanto para la formación inicial del profesorado como para la propia práctica docente.

En primer lugar, en relación con la formación inicial de los docentes, considero imprescindible hacer mención a la cantidad y calidad del conocimiento recopilado sobre un material curricular que posee una gran presencia y tradición en las aulas de Educación Infantil y con el que, probablemente, se encuentren en un futuro. Además, he de destacar la posibilidad de desarrollo de la capacidad analítica, no solo en relación con la infantilización, sino a nivel general en lo relativo a los libros de texto. Concretamente, pueden incrementar su capacidad de análisis sobre aspectos que suelen pasar desapercibidos, profundizando y reflexionando sobre la ideología e intenciones subyacentes, así como observar la importancia que estas acciones tienen. Por todo ello, creo que el presente

estudio puede contribuir a cambiar la manera en la que se ve e interpreta un libro de texto, siendo este un recurso con el que pueden no haber tenido contacto y desconozcan sus características. Asimismo, puede llegar a influir en las decisiones sobre el material curricular a emplear en un futuro. En definitiva, reafirmo lo que ya comenté sobre la aportación de Braga y Belver (2016) que hace referencia a la infinidad de posibilidades de formación inicial del profesorado desprendidas del análisis de los libros de texto.

Por otro lado, parece oportuno recordar que los docentes han desarrollado un sentimiento de seguridad, así como la certeza de realizar una buena práctica profesional a través del uso de dicho tipo de recurso (López Hernández, 2007). Todo ello, sin importar que, como se ha podido observar, los libros de texto son medios de información que transmiten una única representación del mundo, la cual en multitud de ocasiones se aleja de la realidad y desconsidera diferentes visiones y colectivos sociales (Martínez Bonafé & Rodríguez Rodríguez, 2010; citado en Braga & Belver, 2016, p. 202).

En el contexto de esta realidad educativa, el presente estudio puede suponer un incentivo para que el profesorado reflexione de manera crítica sobre los libros de texto, así como sobre sus creencias previas en relación con los mismos. De esta manera, podrán ser conscientes de la imagen de infancia que se contempla, y reflexionar si esta se corresponde con la que ellos han adoptado y con la que se ajusta en mayor medida a la realidad. Además de ello, podrán observar las implicaciones desprendidas de la misma, entre las que destaca la infantilización, la cual, como explica Torres (2011), influye en el conocimiento y comprensión de la sociedad y sus problemas. De esta manera, puede que entiendan las consecuencias que ello supone como, por ejemplo, la imposibilidad del desarrollo individual satisfactorio y del desempeño de la participación ciudadana (Romero & Luis, 2005).

Todo ello, al igual que en el caso de la formación inicial, puede influir e incluso cambiar las elecciones de los docentes sobre los materiales curriculares a emplear, transformando así la educación del ámbito social proporcionada.

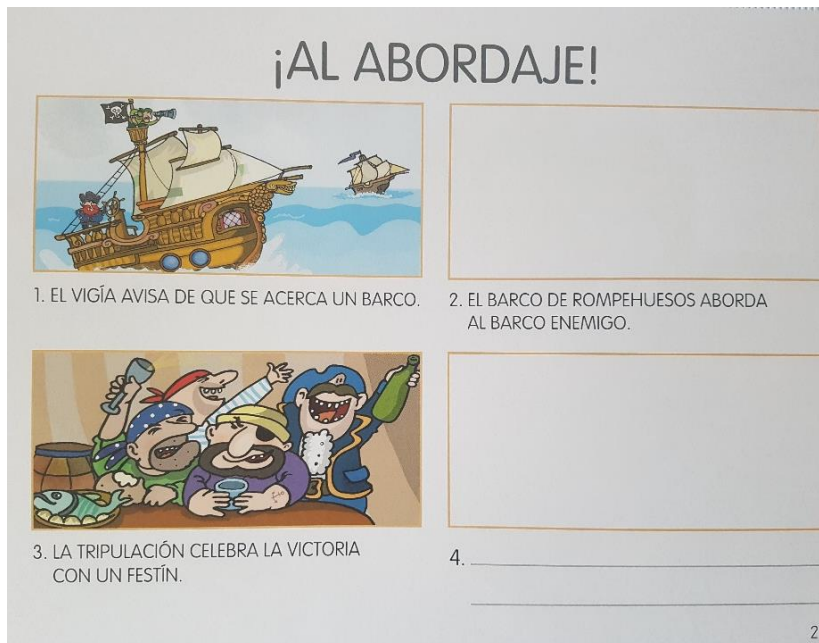
7. Bibliografía

- Apple, M.W. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, 301, 109-126. <https://bit.ly/3nJx1kz>
- Bel, J.C., & Colomer, J.C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-23. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230082>
- Braga, G., & Belver, J.L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218. https://doi.org/10.5209/rev_rced.2016.v27.n1.45688
- CEDRO (Ed.) (2020). *El sector editorial español en 2019*. <https://bit.ly/3edJ2M3>
- De la Fuente, M. (2016). *La infantilización en los materiales curriculares de educación infantil: análisis de un proyecto editorial* [Trabajo de Fin de Grado no publicado]. Universidad de Cantabria. <https://bit.ly/33cGPdq>
- Echeverri, G. (2008). Libros de texto y TIC en la escuela: condiciones de producción de sentidos. *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades*, 28, 74-92. <https://doi.org/10.17227/01234870.28folios74.92>
- Fernández Enguita, M. (2018). Hacia la hiperaula. *Cuadernos de Pedagogía*, 487, 12-14.
- García, J., & Beas, M. (1995). *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Proyecto Sur de Ediciones.
- Johnsen, E.B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Pomares-Corredor.
- López Hernández, A. (2007). Libros de texto y profesionalidad docente. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 6, 1-13. <https://bit.ly/3ufY1uu>
- Martín, R. (2006). El sexismo en los contenidos de los libros de texto. En M. Núñez (Coord.), *Educación y Mujeres II. Materiales de trabajo* (pp. 75-95). ArCibel.
- Martínez Bonafé, J. (1991). Trabajadores de la enseñanza, currículum y reforma: entre la autonomía y la proletarización. *Investigación en la Escuela*, 13, 9-21. <https://bit.ly/3tfBQmC>
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Morata.

- Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 62-73. <https://bit.ly/3uxdmWV>
- Moss, P., Dahlberg, G., & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Graó.
- Novella, A.M., & Trilla, J. (2014). La participación infantil. En A.M. Novella, A. Llena, E. Noguera, M. Gómez, T. Morata, J. Trilla, I. Agud, & J. Cifre-Mas (Eds.), *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (pp. 13-28). Graó.
- Parcerisa, A. (2009). Para aprender no siempre el libro de texto es la mejor opción. *Padres y Maestros*, 322, 15-19. <https://bit.ly/3zrdkDE>
- Peirats, J., Gallardo, I.M., San Martín, Á., & Waliño, M.J. (2016). Análisis de la industria editorial y protocolo para la selección del libro de texto en formato digital. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 75-90. <https://bit.ly/3gY2Wwq>
- Picón, E., Varela, J., & Braña, T. (2013). TIC y libros de texto: percepciones de los docentes. *Investigación en la Escuela*, 81, 91-113. <https://bit.ly/3vIph5k>
- Romero, J. (2001). *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Akal.
- Romero, J., & Luis, A. (2005). La co-participación de la escuela en la producción social de la "infancia". Notas críticas sobre moratorias, desarrollo personal y crecimiento político. En P. Dávila, & L.M. Naya (Coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, vol. II (pp. 415-426). Espacio Universitario/EREIN. <https://bit.ly/3xBgKma>
- San Martín, Á., & Peirats, J. (2018). Controversias en la transición del libro de texto en papel y electrónico a los contenidos digitales. *Revista de Educación a Distancia*, 18(56), 1-17. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/5>
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110. <https://bit.ly/3ukDHs0>
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Torres, J. (2014). *Análisis de materiales curriculares: libros de texto* [Conferencia]. Doctorado Interuniversitario en Equidad e Innovación en Educación, A Coruña, España.
- Trillo, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74. <https://bit.ly/3vEe7hO>
- Verhellen, E. (1992). Los derechos del niño en Europa. *Infancia y Sociedad*, 15, 37-60.

8. Anexo

Imagen 1:



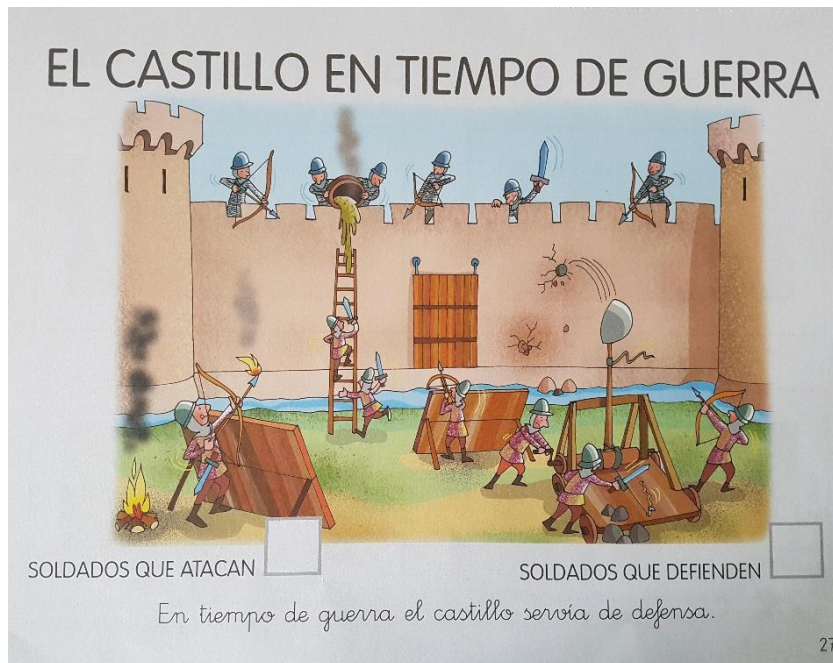
Fuente: Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación (2012). *¡Cuánto sabemos! Los piratas*, p. 20.

Imagen 2:



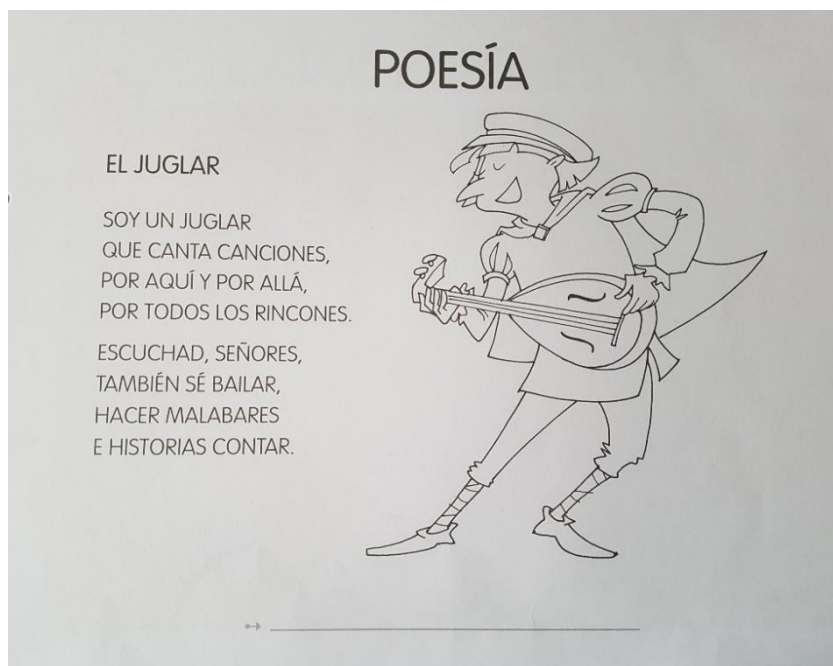
Fuente: Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación (2016). *¡Cuánto sabemos! La vuelta al mundo*, p. 12.

Imagen 3:



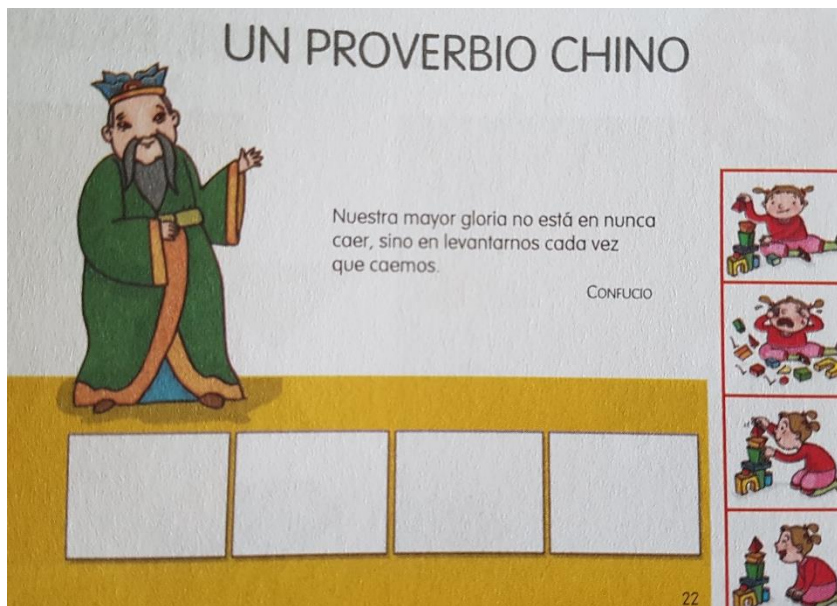
Fuente: Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación (2015). ¡Cuánto sabemos! El castillo, p. 27.

Imagen 4:



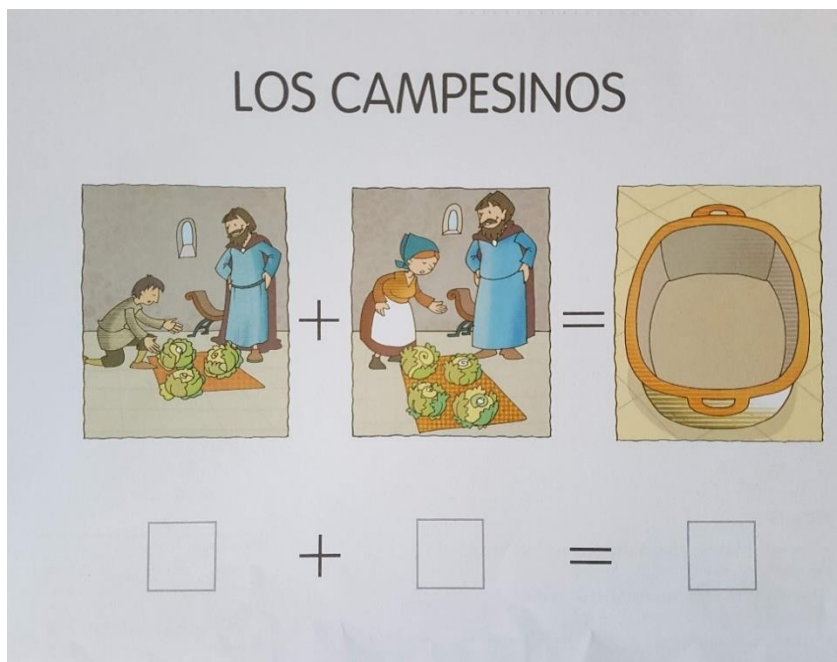
Fuente: Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación (2015). ¡Cuánto sabemos! El castillo, p. 16.

Imagen 5:



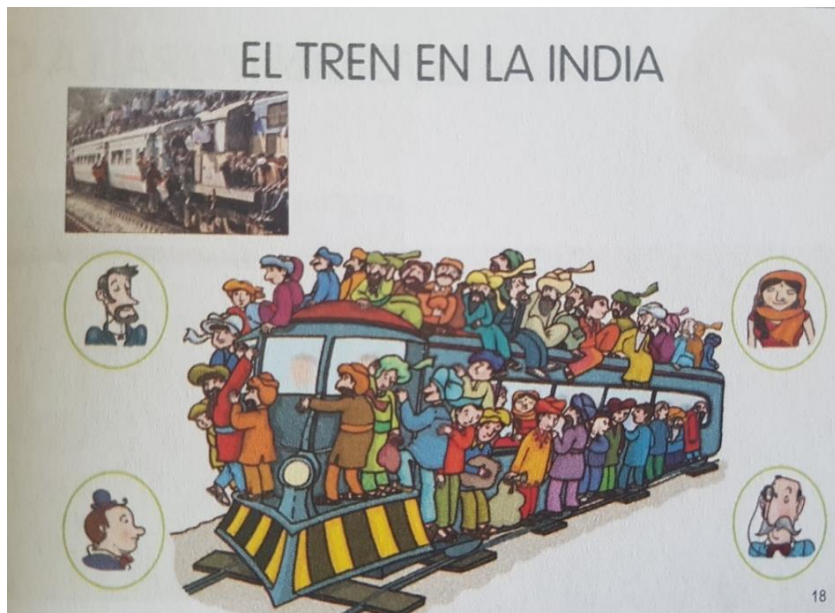
Fuente: Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación (2016). *¡Cuánto sabemos! La vuelta al mundo*, p. 22.

Imagen 6:



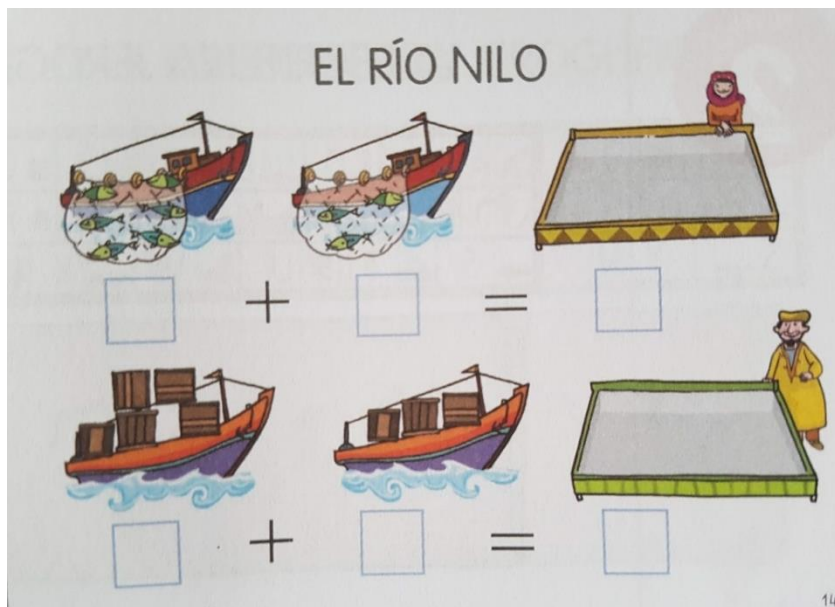
Fuente: Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación (2015). *¡Cuánto sabemos! El castillo*, p. 13.

Imagen 7:



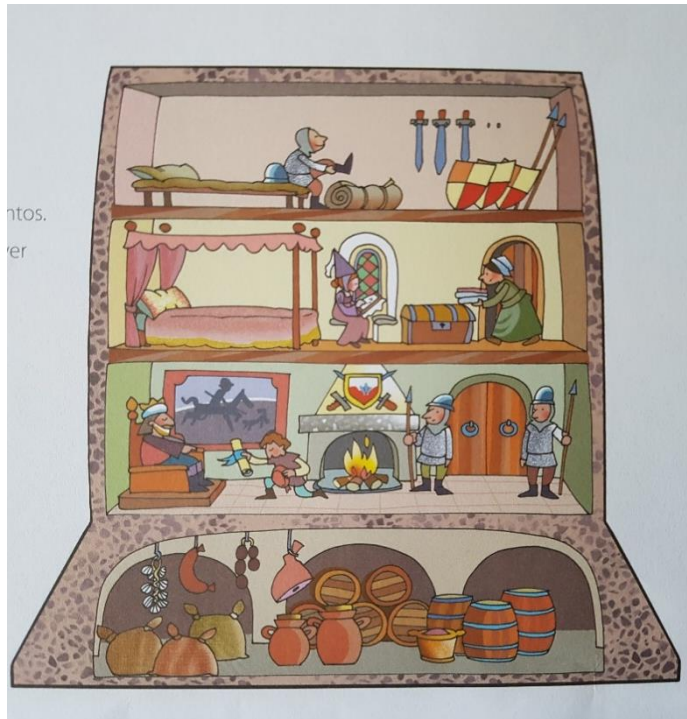
Fuente: Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación (2016). ¡Cuánto sabemos! La vuelta al mundo, p. 18.

Imagen 8:



Fuente: Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación (2016). ¡Cuánto sabemos! La vuelta al mundo, p. 14.

Imagen 9:



Fuente: Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación (2015). *¡Cuánto sabemos! El castillo*, p. 8.

Imagen 10:

LA TRIPULACIÓN

EL MÉDICO CURA A LOS HERIDOS.

EL VIGÍA AVISA CUANDO VIENE UN BARCO.

EL COCINERO HACE LA COMIDA Y LA REPARTE.

EL CONTRAMAESTRE ES EL QUE MÁS MANDA DESPUÉS DEL CAPITÁN.

12

Fuente: Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación (2012). *¡Cuánto sabemos! Los piratas*, p. 12.

Imagen 11:



Fuente: Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación (2016). *¡Cuánto sabemos! La vuelta al mundo*, p. 8.